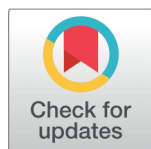


La foto-elicitación en la evocación y solución de dilemas que reportan cambios en las creencias y visiones del profesorado de Educación Primaria

Antonio Bautista García-Vera¹ , Laura Rayón Rumayor²  and Ana María de la Heras Cuenca¹ 

¹Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid, España

²Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, España



Recibido 2019-10-11
Revisado 2019-10-23
Aceptado 2019-11-13
Publicado 2020-01-15

Autor para correspondencia
 Antonio Bautista García-Vera,
bautista@edu.ucm.es

Edificio La Almodena, Rector
 Royo Villanova s/n, Ciudad
 Universitaria, 28040, Madrid,
 España.

DOI <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>

Páginas: 145-162

Funding: Ministerio de
 Economía y Competitividad,
 España (Award:
 EDU2014-57103-R)

Distributed under
 Creative Commons CC BY 4.0

Copyright: © Los Autores

RESUMEN

En este artículo se investiga las posibilidades de la foto-elicitación como procedimiento en la formación del profesorado. Se analiza el proceso de creación de dilemas en cuatro maestras cuya solución les lleva a su desarrollo profesional. Para ello, se indaga el efecto de distintos tipos de intervención de observadores externos en la generación de dilemas durante un proceso concreto de foto-elicitación. El conocimiento perseguido para cumplir con los objetivos del estudio se refiere a inconsistencias entre las metas y las prácticas, y entre dilemas de los docentes. Estas incongruencias son tácitas, con múltiples interpretaciones posibles y, por lo tanto, no son medibles. Por consiguiente, requiere un enfoque interpretativo de investigación centrado en un estudio de casos colectivo. Los resultados muestran que las contradicciones presentadas a las maestras mediante cuestionamientos de su trabajo docente son un elemento suficiente pero no necesario para plantearles dilemas profesionales. La solución de estos ha llevado a cambios de creencias conceptuales y procesuales, y de acciones docentes de las maestras.

Palabras clave DESARROLLO PROFESIONAL, PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO, CUALIFICACIÓN DOCENTE, PROCESOS DE FOTO-ELICITACIÓN, VISIÓN DEL PROFESORADO

1 INTRODUCCIÓN

Se parte de la idea que la solución dada por un profesor a un dilema sobre la relación entre sus fines educativos y las prácticas de enseñanza que elabora para conseguirlos le lleva a un cambio de su conocimiento teórico y/o práctico-experiencial que, consecuentemente, promueve su desarrollo profesional como maestro.

En este artículo, por lo tanto, el significado que se da a un dilema ético docente es próximo al aportado por Terry (2007), y French-Lee y Dooley (2015) cuando se refieren a los momentos en los que existen al menos dos posibilidades de explicación de una situación

OPEN ACCESS

planteada en una institución educativa y el profesor debe optar por una de ellas. Sin embargo, nosotros nos detendremos no solo en las diferentes creencias que fundamentan cada una de las explicaciones posibles de una situación, sino, también, en los dilemas creados cuando ante un fin educativo tiene que elegir entre distintas acciones a realizar con sus alumnos.

Por esta razón, con la intención de promover la formación del profesorado, queremos conocer el efecto que tienen las contradicciones entre las creencias de un profesor, o las incoherencias entre sus fines educativos y las prácticas de enseñanza desarrolladas, en la creación de dilemas y solución de los mismos.

1.1 Las visiones del profesorado

La visión docente es un concepto que hace referencia al posicionamiento personal del profesorado respecto a los valores, ideales o fines educativos a conseguir por su alumnado (Fairbanks et al., 2010; Kennedy, 2006; Lefstein y Snell, 2011; Vaughn, Parsons, Keyes, Puzio, y Allen, 2017). De esta forma, la visión de un profesor contiene dos elementos; uno, las intenciones formativas en su práctica profesional, y otro, la incidencia e implementación de las mismas en el trabajo a realizar por los estudiantes para lograr los fines pretendidos (Parsons, Vaughn, Malloy, y Pierczynski, 2017). La contradicción entre fines y acciones demandará, a la vez que necesitará, una respuesta por parte del profesorado para resolverla (Lindqvist, Weurlander, Wernerson, y Thornberg, 2017).

Por un lado, las visiones docentes son de la misma naturaleza que las creencias (Duffy, 2002) porque evolucionan, se configuran por experiencias situacionales e influyen en la toma de decisiones del profesor ante los dilemas que se le presentan en su práctica diaria. Sin embargo, mientras que las creencias se refieren o tienen como sujeto a los maestros, las visiones se dirigen al alumnado en cuanto a los logros formativos del currículum escolar que han de conseguir. Logros que servirán de referencia a los docentes para ajustar y/o cambiar sus respectivas creencias y teorías profesionales.

Si bien los estudios sobre creencias tienen un recorrido más largo, en los últimos años se aproximan en algunas cuestiones básicas a las investigaciones sobre las visiones del profesorado. Una de estas temáticas versa sobre cómo el profesorado en su formación inicial y permanente resuelve los conflictos entre sus creencias, y entre sus visiones y la práctica de enseñanza desarrollada en los centros (Nghia, 2017). Los resultados no son concluyentes, porque autores como Hammerness (2004) encontraron que el profesorado con el que trabajaron tendió a mantener su visión, aunque fuese cuestionado y entorpecido por la organización institucional. Sin embargo, otros como Hall (2009) apuntaron que los maestros que participaron en su estudio, al final de su formación inicial, manifestaron que ante ese conflicto probablemente asumirían la visión de la escuela a la que se incorporarían y, consecuentemente, renunciarían a sus propias visiones. En la misma línea argumental, Popp y Goldman (2016) apuntaron la necesidad de que los maestros piensen sobre sus visiones y aprendan a usarlas para guiar su docencia. Estos estudios no inciden, o lo hacen de forma general, en cómo se conforman o emergen en un profesor las contradicciones entre sus creencias o en cómo se detectan las incoherencias entre los principios éticos y profesionales que fundamentan los fines educativos de los maestros y la naturaleza de la práctica de

enseñanza que desarrollan.

Los anteriores argumentos en torno a la visión docente, a su vez, sostienen la delimitación conceptual entre las contradicciones e incoherencias del profesorado que ayudará a precisar los elementos y procesos mentales de los dilemas promotores del cambio en sus actividades de enseñanza. De esta forma, se hablará de contradicciones al referirse a creencias opuestas entre sí de un profesor, o a teorías antitéticas del mismo; por ejemplo, creer que el centro es un lugar de encuentro de familias y tutores, a la vez de estar convencidos de que las comunidades y asociaciones de padres, madres y otros agentes sociales generan más problemas que ayudas en la formación del alumnado. Ahora bien, se apelará a la incoherencia de un maestro, o a sus sinónimos de inconsistencia o incongruencia, para referirse a la falta de sintonía lógica entre los fines buscados para grupos de alumnos y las acciones que estos han de hacer para lograrlos, como es el caso de pretender fomentar valores de cooperación y solidaridad y, sin embargo, se proponen tareas individuales y competitivas.

De esta forma, el interés de este artículo reside en analizar la estructura de los elementos y procedimientos de intervención y relación en las situaciones de foto-elicitación que mejor provoquen la manifestación y/o concienciación de las posibles incoherencias y contradicciones que dan contenido a los dilemas del profesorado en su desarrollo profesional.

1.2 La foto-elicitación como procedimiento formativo en el desarrollo profesional docente

Finalmente, en este estudio es necesario abordar cómo han de materializarse, o hacer posible, los procesos generados por cuestionamientos, dilemas y decisiones del docente sobre situaciones de su práctica; a la vez que los represente o manifieste para que sean conocidos por otros.

Con este fin, se eligió el procedimiento de foto-elicitación. Término acuñado por [Collier \(1954\)](#) en el campo de la antropología y, posteriormente, empleado por otros como [Glaw, Inder, Kable, y Hazelton \(2017\)](#), [Harper \(2002\)](#) o [Harrison \(2002\)](#) para identificar la recogida de datos incorporando fotografías en las entrevistas de investigación. En los espacios de formación configurados para este estudio, la foto-elicitación es una situación que ofrece la oportunidad de poner en crisis las creencias sostenidas en rutinas y hábitos de los docentes; es decir, hacerlas conscientes, mostrando su existencia en el fundamento de muchas de las acciones que plantean o de las decisiones que toman.

En la revisión sobre este procedimiento, encontramos que las sesiones más frecuentes son las realizadas a propuesta del profesor que desea mejorar su trabajo. Este docente será quien tome la fotografía y organice la celebración de la sesión ([Birkeland, 2013](#); [Dockett, Einarsdottir, y Perry, 2017](#); [Legge y Smith, 2014](#)). También él será quien primero tome la palabra para informar del contenido de la misma, porque según [Rose \(2016\)](#) y [Mannay \(2017\)](#) lo más relevante de una fotografía es lo que pretende contar con ella su autor. Será más tarde cuando el resto del grupo que en ese momento dinamiza la situación de foto-elicitación tomará la palabra para analizar y valorar el trabajo de ese docente desde su punto de vista (otros compañeros, observadores externos, o de alumnos, en el caso que estén presentes en la fotografía).

Una segunda forma de organizar estas sesiones es cuando la fotografía ha sido tomada por alguien distinto del profesor que es sujeto de desarrollo profesional (Estepa y Amador, 2016; Miller, 2016; Richard y Lahman, 2015; Ruto-Korir y Lubbe-De Beer, 2012; Strickland, Keat, y Marinak, 2010), para desarrollar situaciones de foto-elicitación con fotografías tomadas por alumnos y sus padres para informar y preguntar a los tutores respectivos sobre el trabajo realizado en casa o sobre la interacción que mantienen un grupo de familias entre sí en relación al colegio.

Existe un tercer tipo de situaciones dirigidas a interrogar a un profesor concreto o cuestionar la identidad personal y profesional de un educador (Kearns, 2012), o para mostrar contradicciones e incoherencias en su trabajo (Torre y Murphy, 2015; Walter, Baller, y Kuntz, 2012), que lleven a un cambio en sus creencias o prácticas. Aquí, es un observador externo quien toma fotografías sobre algo realizado por un maestro en el ejercicio de su trabajo docente y, después de haber visto grupalmente cada una de esas imágenes, pregunta y dialoga sobre algo representado en las mismas que interpreta como incoherente en el docente evaluado.

Ante estas tres posibles opciones, en este estudio elegimos la primera de ellas donde el profesor sometido a análisis para mejora de su trabajo docente es quien registra momentos del mismo y, en las sesiones de foto-elicitación, toma la palabra en primer lugar. Consideramos que es el procedimiento menos transgresor, el que menos invade y, consecuentemente, más respeta la intimidad del profesor y le proporciona más estabilidad personal. Entendimos que esta opción mitigaba las posibles relaciones jerárquicas entre participantes. En este sentido, pensamos que las posibles contradicciones e incoherencias se podrían de manifiesto con nuestras intervenciones sobre los contrastes entre varias de las fotografías presentadas por dicho profesor.

1.3 Objetivos de la investigación

Ante los elementos e itinerarios contemplados en la Figura 1, nos proponemos responder a estos objetivos de conocimiento:

- Objetivo 1: Conocer la naturaleza o tipo de intervenciones que hacen los observadores externos participantes en las sesiones de foto-elicitación.
- Objetivo 2: Identificar si las preguntas formuladas al docente objeto de formación le crean dilemas directamente o, más bien, si estos se generan indirectamente a través de las contradicciones entre creencias, o de las incoherencias entre los fines y prácticas implícitas en dichas preguntas.
- Objetivo 3: Saber cómo son los posibles cambios del profesorado derivados de la resolución de los dilemas señalados en el objetivo anterior.

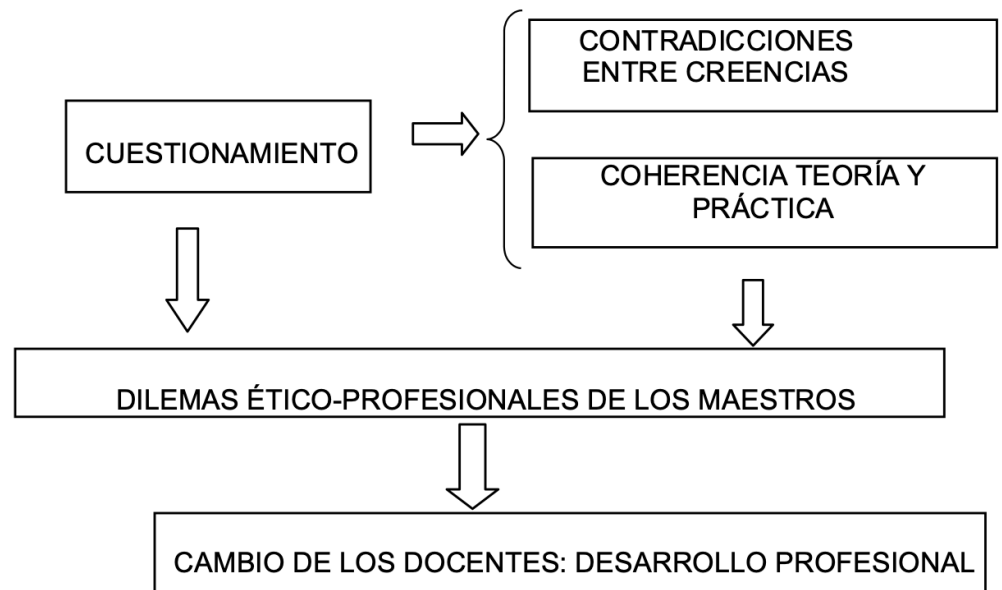


Figura 1 Itinerarios conceptuales

2 MÉTODO

2.1 Elección de casos

Respondimos a los tres objetivos anteriores mediante datos obtenidos con estudios de caso (Stake, 1998), de maestros de Educación Primaria. El equipo de trabajo tuvo presente en la selección de informantes-colegios las siguientes condiciones para fomentar la presentación de dilemas.

- En los centros donde impartían docencia, los casos debían de tener más del 80% de alumnado procedente de familias inmigrantes, que configurarían aulas y espacios educativos con prácticas y dinámicas complejas debido a la diversidad de marcos culturales interpretativos existentes en los mismos.
- Atendiendo a la calidad educativa aportada a un centro por el llamado *tercer maestro*, referido al entorno escolar y edificio del colegio (Alonso, 2016), en su conjunto los casos elegidos debían proceder de al menos dos centros educativos ubicados en dos tipos de entornos distintos: rural y urbano.
- El profesorado seleccionado tenía que ser funcionario con destino definitivo en los colegios para asegurar su continuidad durante el tiempo de duración del estudio.
- Finalmente, los casos deberían aportar diferente experiencia docente.

Para responder a las anteriores condiciones, fueron elegidos cuatro maestras, pertenecientes a tres colegios públicos, dos en Madrid y uno en Azuqueca de Henares (Guadalajara), a 48 km de Madrid. En la Tabla 1 se especifican sus características.

Tabla 1 Características de las maestras informantes

Maestra	Nombre colegio	Años de docencia	Cargo directivo
M	Jaime Vera. Madrid	7	No
C	Concepción Arenal. Madrid	32	Sí, 2007-2015
P	La Paloma. Azuqueca Henares (Guadalajara)	25	No
S	La Paloma. Azuqueca Henares	15	Sí, 2010-2018

2.2 Registro de datos

Para acceder a los datos básicos de este estudio configurados por dilemas, contradicciones e incoherencias del profesorado, pusimos una cámara fotográfica en manos de las cuatro maestras y, consecuentemente, el lenguaje de la fotografía como sistema para que representaran y comunicaran visualmente esas realidades mentales (Banks y Zeitlyn, 2015; Bartnes, 1989). Otra aportación importante del registro de datos dentro de situaciones de foto-elicitación es que diluye las posibles relaciones jerárquicas de poder que puedan existir entre investigador e informante (Clark y Morriss, 2017; Collier, 1954; Grimmet, 2018; Harper, 1987; Kearns, 2012; Walls y Holquist, 2019). Esto justifica que hayamos empleado esta técnica para recoger información, donde las cuatro maestras informantes son las responsables de tomar las imágenes que dinamizarán sus respectivas sesiones. Se les proporcionó la siguiente información:

- Sobre el fin del proyecto: entender los procesos mentales que llevan a presentar dilemas a los maestros y, a la vez, conocer cómo los resuelven.
- Sobre el contenido de las fotografías que debían tomar: aquellas situaciones de su trabajo docente en el aula y colegio que considerasen tanto ordinarias o típicas, como extraordinarias o emergentes e imprevistas.
- Sobre la cantidad de fotografías y frecuencia de las sesiones: al menos una sesión de foto-elicitación cada 45 días, para analizar, comentar, preguntar sobre dos o tres situaciones, representadas cada una de ellas con una fotografía.
- Sobre los participantes: además de la maestra y uno o dos investigadores, se invitaría a quienes formaban parte del contenido de la fotografía. Los padres del alumnado dieron su consentimiento para que pudiésemos utilizar todas las imágenes y grabaciones en audio donde estuviesen presentes sus hijos. Manifestamos nuestro compromiso de utilizarlas exclusivamente con fines de investigación.
- Sobre el procedimiento seguido en las sesiones de foto-elicitación: atendiendo a los argumentos expuestos en apartados anteriores, las maestras que protagonizan cada uno de los cuatro casos del estudio fueron las responsables de tomar las fotografías. Cuando una maestra hubo tomado varias, se puso en comunicación con los investigadores para concertar la sesión. Ante cada imagen, tomaría ella la palabra, en primer lugar, para describir y/o argumentar sobre su contenido para que, posteriormente, participase el resto de los contertulios presentes, produciéndose el diálogo pertinente. Estas sesiones se registraron en audio. El total de sesiones y fotografías se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 Relación de sesiones de foto-elicitación realizadas y de fotografías debatidas

Maestra	Años	Nº sesiones	Nº fotografías
M	2016-2017	6	24
C	2016-2017	6	19
P	2016-2017	5	23
S	2016-2017	5	18
Total		22	84

2.3 Análisis de datos

2.3.1 Fase 1. Análisis inicial

Una vez transcritas las grabaciones verbales realizadas del contenido de las sesiones de foto-elicitación, y con el fin de dar respuesta al primer objetivo del estudio, se procedió a contabilizar las intervenciones de la maestra y de los observadores-investigadores externos participantes en cada sesión. Este primer análisis se hizo con la ayuda administrativa (Gibbs, 2007) del software NVivo10; concretamente con su herramienta *búsqueda* (*Word frequency query*).

Con la información resultante de esta primera criba, hubo que analizar la intencionalidad de cada tipo de manifestación. También era interesante para la discusión de datos, conocer las razones o motivaciones que llevaron a la autora a tomar esa fotografía, así como a la naturaleza de la información proporcionada: física-denotativa, conceptual-connotativa y afectiva.

2.3.2 Análisis para responder a los objetivos

• Subfase 2.1

Para responder al primer objetivo se analizó y agrupó las intervenciones realizadas por los observadores-investigadores externos atendiendo a la finalidad de las mismas que, a priori, contemplamos dos tipos: demandar más datos a la maestra o preguntar sobre ellos. Estos últimos análisis y agrupamientos no pudieron ser realizados con el software NVivo10 y, por lo tanto, lo hicimos de forma manual siguiendo la codificación seguida por conceptos (Barbour y Morgan, 2017; Gibbs, 2007; Rapley, 2014; Schreier, 2014). Ahora bien, las intervenciones distintas a las anteriores hechas por los observadores, al no tener un marco conceptual previo, lo hicimos de forma manual mediante la codificación fundamentada guiada por datos. Para ello, elaboramos la plantilla mostrada en la Figura 2 para facilitar la identificación y agrupamiento de la información indicada anteriormente, sobre todo la de los observadores externos. Por ejemplo, los apartados 1 y 2 de la misma están diseñados para recoger datos que permitan responder al primer objetivo, es decir, identificar y agrupar sus distintos tipos de intervenciones.

Con el fin de identificar cada uno de los tipos de intervención señalados a priori de los observadores externos, en una de las reuniones inter-centros, se acordó que DEMANDAR

Colegio/ curso/ sesión/ fecha	
Nº foto / autor	
1.0.- Intervención del autor de la fotografía	
-Descripción de personajes y acción o situaciones	
-Naturaleza de la información evocada: física-denotativa, conceptual-connotativa y afectiva	
2.0.- Intervenciones de los participantes-observadores externos	
- Demandar más información	
- Preguntar sobre dudas	
- Cuestionar el trabajo docente	
- Otras emergentes	
3.0.- Emergencia de dilemas	
- Contradicciones entre creencias	
- Incoherencias fines-acciones	
- Otros	
4.0.- Cambios de las maestras	
- Varios	

Captura de Pantalla

Figura 2 Plantilla recogida tipos de intervenciones durante las sesiones de foto-elicitación

era recabar más información de la que había proporcionado a una de las maestras. Sin embargo, PREGUNTAR fue indagar sobre los motivos o razones que llevaron a una maestra a tomar una decisión, o hacer una valoración, etcétera. Finalmente, se contempló otra posible forma emergente de participación que se denominó CUESTIONAR. Esta recoge las intervenciones de los observadores externos cuya finalidad era evidenciar contradicciones e incoherencias a las maestras sobre su trabajo en el aula o centro. Habitualmente tienen la estructura de POR QUÉ..., SI... Por ejemplo, ¿Por qué propones a tus alumnos tareas simples con respuesta única, si lo que pretendes es desarrollar su creatividad?

• Subfase 2.2

Para responder al objetivo 2 fue necesario conocer el efecto de los anteriores tipos de intervención de los observadores externos en el posible cambio y mejora profesional de las cuatro maestras protagonistas de su desarrollo docente. De los procesos mentales planteados en este objetivo, tenemos que identificar cuándo se producen los dilemas en las maestras; es decir, si emergen directamente por estar contenidos en las preguntas efectuadas o, indirectamente, como elaboración que ellas hacen a partir de las contradicciones o incoherencias que, posiblemente, se le planteen. Para ello, procedimos de forma similar a como lo hicimos con los datos del objetivo 1, incluyendo en la plantilla de información de la Figura 2 el bloque 3 vinculado a la emergencia de dilemas, contradicciones e incoherencias. Los procedimientos de codificación utilizados han sido los mismos que para el objetivo anterior; es

decir, el guiado por conceptos (para confirmar o no las categorías previas de contradicciones, e incoherencias) y la codificación fundamentada, guiada por datos, para identificar las posibles categorías emergentes.

Para unificar el procedimiento y los referentes a tener presentes para detectar las creencias y, posteriormente, analizar las posibles contradicciones entre ellas, se acordó tener una sesión práctica de maestras e investigadores en una reunión inter-centros. En esta, se fueron leyendo las intervenciones transcritas de una sesión; concretamente, al azar salió la segunda de la profesora C. Durante su lectura, se eligieron las afirmaciones realizadas por esta maestra sobre algún episodio vivido en el aula o centro, que consideraban verdaderas, aunque no existiesen evidencias claras o postulados teóricos, que permitieran distinguirlas de las falsas. Entre otras, se identificaron las siguientes:

1. “Cuando hay agresiones e intervenimos, y no dejamos pasar esos comportamientos, los alumnos se dan cuenta que están seguros en el colegio”.
2. “Creo que los niños mantienen los conflictos por cosas absurdas a lo largo del tiempo, de forma permanente”.

Por ejemplo, entre la 1 y la 2 se observa cierta contradicción porque, por un lado, en la nº 1 se considera bueno intervenir sistemáticamente ante agresiones entre alumnos, para que se sientan y encuentren seguros; ahora bien, en la nº 2 se cree que los niños mantienen de forma permanente los pequeños conflictos.

Para identificar los DILEMAS surgidos o provocados a las maestras, en la reunión inter-centros mantenida para este menester, se acordó que estos procesos mentales sobre incertidumbres de alguna maestra se materializarían verbalmente en dudas, o preguntas a sí misma respecto a tareas realizadas, o sobre cómo proceder o elegir entre varias formas de actuar. Por ejemplo, “¿qué hago con esta niña?”, o “¿lo estoy haciendo bien?”, o “¿cómo cuestionar la profesionalidad de un maestro que trabaja únicamente apoyado en libros de texto?”

• Subfase 2.3

Finalmente, los datos necesarios para responder al tercer objetivo están vinculados a los cambios de las maestras. No se han recogido categorías conceptuales previas, por lo que, en primer lugar, el análisis se hizo incorporando el bloque 4 de información en la plantilla de recogida de datos sobre cambios observados o manifestados por las maestras, mostrado en la Figura 2. En segundo lugar, se analizó esa información siguiendo el procedimiento manual de categorización fundamentada, guiada por datos, ya señalado anteriormente.

3 RESULTADOS

El análisis de los datos expuesto en el apartado precedente ha producido los resultados mostrados en el Anexo 1 (Material complementario) y Tabla 3. La primera de estas dos, el Anexo 1 (Material complementario) recoge detalladamente todas las situaciones de foto-elicitación organizadas por las cuatro maestras donde ha habido alguna intervención de observadores externos para demandar más información, preguntar o cuestionar el trabajo de la maestra

protagonista de la sesión. A su vez, en la tabla se muestran todos los dilemas y los cambios manifestados por cada maestra. En total, el Anexo 1 (Material complementario) recoge 31 situaciones vividas dentro de las 22 sesiones mantenidas, cada una identificada por la fotografía generadora de la misma y por la maestra protagonista.

En la columna DEMANDAR más información a la maestra por parte del observador externo o investigador, únicamente se muestra una representación del total de 386 solicitudes de información complementaria requeridas, debido a la falta de espacio en el anexo. Los datos referidos a PREGUNTAR, CUESTIONAR y DILEMAS representan el total de los generados en las sesiones de foto-elicitación mantenidas en la investigación.

También, en el Anexo 1 (Material complementario) se incorporan los cambios reportados en las cuatro maestras; en este sentido, se presentan los tres tipos de categorías emergentes guiadas por datos que, naturalmente, no se conocían antes del análisis. De las tres, dos están materializadas en cambios de creencias y la tercera, de naturaleza práctica, se concreta en transformaciones de la forma de intervenir en su trabajo docente. A las dos primeras las hemos identificado con cambios de creencias *conceptuales* y *procesuales*. La primera de estas dos, recoge afirmaciones sobre el cambio de significado de un elemento concreto de la enseñanza atendiendo a su esencia o valor en sí mismo. Por ejemplo, “La escuela hay que entenderla no solo como grupo de alumnos, sino también como grupo de padres”, o “El examen es una actividad de aprendizaje, que convierte la evaluación en un proceso formativo”. Sin embargo, los cambios de creencias procesuales son afirmaciones sobre la nueva relación del significado de un elemento de la enseñanza con otro, o sobre su implicación y valoración de los beneficios que reporta al desarrollo del alumnado; tiene un valor más relativo que el de las creencias conceptuales. Por ejemplo, entre las encontradas, están estas: “Poner las mesas del aula en círculo para que los niños se miren a los ojos, no fomenta su distracción”, o “La resistencia al cambio de algunos maestros es debida a su falta de formación”.

Los cambios en la práctica docente que conforman esa categoría fueron identificados por las propuestas de intervención hechas por las maestras participantes para resolver algún conflicto o dilema emergente en las situaciones de foto-elicitación. Por ejemplo, “Pedir a cada una de las alumnas que han intervenido en una agresión que escriban una carta para reparar el daño ocasionado”, o “Realizar sesiones formativas con maestros del colegio que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje”.

La Tabla 3 de datos, además del total de las intervenciones y del contenido de cada categoría presentada en el Anexo 1, incorpora todas las veces que tomaron la palabra cada una de las maestras y el investigador correspondiente. Esto nos ha permitido conocer el peso o valor relativo de cada una de las categorías a través de su % del total.

Observando la Tabla 3, en primer lugar, percibimos que, de las 1561 intervenciones realizadas por los observadores externos, 368 (un 23.5%) fueron para demandar más información, 19 (un 1.2%) para preguntar y ninguna fue destinada a cuestionar evidencias o incoherencias. El resto de las manifestaciones fueron para asentir y expresar el acuerdo con el discurso de la maestra, por ejemplo, “sí, sí”, o “muy bien”, o “ya, ya”, etc. Las anteriores participaciones de los observadores externos han reportado en las maestras

Tabla 3 Resultados totales por categorías y maestra

Maestras	M	C	P	S	Totales
Intervenciones maestra	512	541	498	234	1785
Intervenciones observadores	445	463	421	232	1561
Demandar información por observadores	128	98	101	41	368
Preguntas de observadores	5	1	7	5	19
Cuestionar o evidenciar contradicciones e incoherencias	0	0	0	0	0
Dilemas / conflictos de las maestras	2	1	4	7	14
Cambio de creencias conceptuales	5	4	5	0	14
Cambio de creencias procesuales	3	3	7	2	15
Cambios en la práctica docente de las maestras	3	7	7	10	27

0 evidencias de contradicciones e incoherencia, 14 dilemas y 56 cambios, de los cuales 29 fueron de creencias conceptuales y procesuales, y 27 de actuaciones docentes.

Para poder analizar la naturaleza de los 14 dilemas, en la Tabla 4 los agrupamos atendiendo al momento en el que se produjo, antes o durante la sesión de foto-elicitación, y la vinculación del mismo con el contenido de la fotografía que dinamizó la misma.

Tabla 4 Momento de la creación de los dilemas y relación con la fotografía tomada

Dilemas	Relación directa con la fotografía	Relación indirecta con la fotografía	Total
Creación anterior a la sesión de foto-elicitación	9 P9, P10, S2, S3, S5, S6, S8, S9 y S11	1 C2	10
Creación durante la sesión de foto-elicitación	4 M3, M5, P7 y P13	0	4
Total	13	1	14

En los datos de la tabla se percibe que 13 de los 14 dilemas estuvieron vinculados directamente con la fotografía que, bien los representó antes de la sesión, cuando las maestras los experimentaron en su trabajo docente, o bien los crearon durante la sesión, promovidos por preguntas de los investigadores.

4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Primera discusión

Respecto al primer objetivo del estudio, uno de los resultados más llamativos es la inexistencia de cuestionamientos a las maestras por parte de los observadores externos. En primer lugar, esto tiene una explicación actitudinal, debido a la prudencia y cortesía mostrada por estos, porque en ningún momento pretendieron poner a las profesoras en situaciones incómodas o difíciles sobre su trabajo docente. En segundo lugar, otro argumento es de tipo procedimental, referido a la dificultad que han tenido los observadores-investigadores para analizar e identificar las situaciones o creencias contradictorias, así como las posibles

incoherencias entre fines y acciones de las maestras. Tal dificultad fue ocasionada por basarse cada sesión de foto-elicitación en fotografías tomadas desde la última reunión mantenida y, por lo tanto, no fueron conocidas previamente por ellos. Consecuentemente, el procedimiento seguido no ha ofrecido espacios ni tiempos a los observadores para analizar el conjunto de fotografías, ni para poder contrastarlas entre sí y con los de otras sesiones para identificar posibles contradicciones entre los significados asociados a ellas por las maestras y, posteriormente, poder presentárselas en las sesiones.

También hemos de manifestar que, aunque no se hayan identificado y computado contradicciones ni incoherencias, no significa que no hayan existido o producido, sino que no se han explicitado o representado y, por lo tanto, no se han podido analizar. Esto nos lleva a plantear la necesidad de incluir en el proceso de foto-elicitación situaciones de contraste entre todas las fotografías, las de la próxima sesión y las que se han acumulado de las anteriores, así como momentos de análisis de manifestación de contradicciones entre ellas, bien sobre el sistema de creencias de la maestra protagonista, o bien de las incoherencias fines-acciones docentes.

4.2 Segunda discusión

En cuanto al segundo objetivo de este estudio, aunque no se hayan producido los cuestionamientos de los observadores que se contemplaron como categoría previa, en las situaciones de foto-elicitación sí se han suscitado 14 dilemas en las maestras promovidos, de alguna forma, por los otros dos tipos o categorías de intervención, es decir, por las 365 *demandas* de información complementaria y, sobre todo, por las 18 *preguntas* que se les formularon. Deteniéndonos en estas últimas, observamos en el Anexo 1 (Material complementario) que dos de las dirigidas a la maestra M le han creado un dilema profesional “Tengo que plantearmelo. Realmente no sé de qué manera, ni siquiera sé si esa es la mejor”, que no ha sido consecuencia de haber evidenciado una contradicción ni incoherencia, sino de hacerle dos preguntas enlazadas que han tenido la función de presentar una incongruencia en sus decisiones; concretamente, se le preguntó “¿Consideras que es adecuado dejar sin recreo al niño? ¿No has pensado que a lo mejor hay otra forma de actuar que no os lleve a ese desgaste emocional?”. También estas preguntas de forma individual han tenido la función de evocar o aflorar dilemas que ya tenían las maestras. Este es el caso de C que, en la situación C2 del Anexo 1 (Material complementario), ante la pregunta “¿Por qué dedicáis casi todo el tiempo de la semana a tareas instructivas de matemáticas, lengua, etcétera?”, C respondió “Sí, este es uno de mis dilemas. Por un lado, sé lo importante que es formar a los alumnos, que sean buenas personas; pero por otro, esos son los contenidos que vienen en el currículo oficial y de los que nos hacen evaluaciones externas”. En este caso, la pregunta y el dilema no estaban relacionados directamente con la fotografía tomada por C.

En cambio, el resto de dilemas que encontramos en las sesiones de las maestras S y P no emergen a partir de preguntas de los observadores, sino que fueron el motivo que los llevó a tomar la fotografía, representando diferentes conflictos y problemáticas en su práctica a las que todavía no han sabido ofrecer una respuesta. Es decir, en estos casos, los significados y, a veces la emoción, soportados en el dilema generado en su trabajo docente han sido los

nutrientes o contenido de la fotografía tomada para representarlo visualmente. Entre los ejemplos que ilustran esta argumentación está el de la maestra P, donde, en la situación P9 de la Anexo 1 (Material complementario), el observador le pregunta “Dices que tienes los exámenes encima de la mesa y no pasa nada, ¿por qué no pasa nada?”, y P respondió “Es uno de mis conflictos, ¿de qué sirve que los alumnos hagan un examen, que compruebe que algunos lo han hecho regular y otros bien, yo les ponga la calificación y ya está? ¿de qué sirve decirles, mira has sacado un 3, o un 7 y ya está?”. En este mismo sentido, está el dilema planteado por la maestra S en la situación de foto-elicitación S8 “¿qué hacer con los maestros que no cumplen con el plan de apoyo a otros compañeros?”. Se observa que la maestra S ya tenía ese dilema antes de la sesión y que fue el motivo de hacer la fotografía a una mesa y silla que se encontraban en un pasillo, evidenciando la existencia de docentes que no realizan adecuadamente los apoyos. Con esta imagen materializó visualmente el dilema para, posteriormente, analizarlo y discutirlo en la próxima sesión de foto-elicitación.

Sobre la proporción de los tipos de intervenciones de los observadores, globalmente, ha habido la misma tendencia en los cuatro casos. Concretamente, esta ha consistido en dedicar un 75,3 % de sus intervenciones en asentir y confirmar las manifestaciones de las maestras. Esto indica la prioridad cognoscitiva o indagadora que tenían las sesiones de foto-elicitación para los investigadores respecto a la intención formativa o de desarrollo profesional a promover en las maestras, representada esta última por el 23,5% de intervenciones destinadas a solicitar información complementaria a lo ya expuesto; el 1,2 de preguntas sobre las motivaciones o intenciones de algunas decisiones o actuaciones de las maestras y, finalmente, la ausencia de cuestionamientos sobre posibles contradicciones entre creencias o incoherencias entre fines y prácticas docentes. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que las demandas de más información y, sobre todo, las preguntas al porqué del quehacer de las maestras reportan dilemas y cambios en las mismas. Es decir, no es una necesidad, en el sentido de obligatoriedad, la presencia de contradicciones o incoherencias en el trabajo docente generadas por cuestionamientos para crear dilemas en el profesorado. Ahora bien, la existencia de una doble pregunta con efecto de extrañamiento muestra el notable efecto en la creación de un dilema y en la propuesta de cambio de una maestra que tienen dichos cuestionamientos.

Comparando los dilemas manifestados entre maestros, se observa una diferencia cuantitativamente relevante entre los 7 dilemas presentados por la maestra S y los 2, 1 y 4 que expresaron respectivamente M, C y P. También es diferente la cualidad de los mismos porque versaban sobre el profesorado los de S y sobre el alumnado los de cada una de los otros casos. Ambos contrastes se entienden por la función de directora del colegio, además de maestra, que tiene S; donde sus conflictos profesionales son producidos, principalmente, por actitudes y prácticas del profesorado del colegio.

Respecto al momento de la creación de los dilemas y la función de la fotografía en ese proceso, según se muestra en la Tabla 4, nueve de los catorce manifestados por las cuatro maestras en las sesiones de foto-elicitación ya los tenían antes de la sesión, pero estos procesos de reflexión y diálogo han sido valiosos para que se expliciten mayoritariamente a través de fotografías, se analicen y resuelvan con cambios en sus creencias conceptuales y

procedimentales, y en sus prácticas docentes. Estos resultados permiten comprobar el valor de la fotografía, aunque en uno de los casos, el de C2, no fue ella quien directamente evocó el dilema, sino indirectamente, al emerger en el proceso desencadenado por la imagen que era objeto de análisis.

En este sentido, comprobamos que aunque cada sesión de foto-elicitación ha tenido una duración media de 60 a 70 minutos, existe una diferencia relevante entre el número total de intervenciones de las maestras; concretamente, S hizo la mitad de las realizadas por M, C y P. Esto se explica porque cada participación de S fue más duradera por utilizar un estilo expositivo más reflexivo sobre las implicaciones de cierta falta de compromiso profesional de algunos maestros y maestras del colegio con su trabajo.

4.3 Tercera discusión

También se percibe una relación entre el contenido de los dilemas y los cambios manifestados por las maestras recogidos en el tercer objetivo de la investigación. En cuanto a la vinculación de estos cambios con sus años de experiencia y función en el centro educativo, los de creencias son menores en las dos que han tenido o tienen experiencia en dirección y los cambios de práctica son superiores en las maestras que tienen más años de profesión que la maestra M, explicado por el menor número de referentes profesionales vividos. Sobre los cambios de las maestras apreciamos que, aunque se han presentado 19 preguntas, no siempre reportan un cambio, sino un afianzamiento en las creencias o prácticas realizadas. Tal es el caso, por ejemplo, de M que, ante el interrogante del porqué llevó a sus alumnos al pasillo a dibujar y escribir apoyando sus cartulinas en el suelo representado en la situación M4, manifestó que “Creo que los cambios les vienen bien. Fue un día bonito, compartido con otras aulas”.

Finalmente, respecto a la naturaleza de los dilemas y cambios o incorporación de acciones planteadas por las maestras, comprobamos que se explican mejor atendiendo al contexto escolar-institucional que al socio-cultural, porque de los 14 dilemas, 9 se generaron con anterioridad a las sesiones de foto-elicitación por ser creados por ellas durante la experiencia de su práctica docente en la institución y, de las 14, solo una, la P10 tiene un contenido afectivo-social. Sobre la transformación o propuesta de nuevas tareas realizadas por las maestras para solucionar el conflicto implícito en cada dilema, de las 27, tres fueron protagonizadas por P y S y tienen un contenido socio-comunitario, una, la P10, está relacionada con la aceptación de un niño por su grupo y las acciones S1-S2 están dirigidas a la participación de las familias en la gestión del centro. Ambas maestras son las que pertenecen al colegio ubicado en un contexto rural. Los otros 24 cambios están relacionados con elementos y contenidos escolares o institucionales.

5 CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo, las intervenciones de los observadores han sido de tres tipos. Además del que tenía la función de acompañar el discurso de las maestras, los dos que han tenido un interés en la investigación han sido el destinado a demandar más información a

las maestras sobre el contenido expuesto por ellas y el dirigido a preguntarles por el porqué de algunas de sus acciones o decisiones. Este último ha sido el que ha intervenido en la generación de dilemas en las maestras. No ha habido cuestionamientos a sus prácticas, pero sí un caso de doble pregunta que conformó uno de ellos, a la vez que desencadenó un dilema en la maestra y una propuesta nueva de actuación docente.

Sobre el segundo objetivo, se observa que en las situaciones de foto-elicitación se han manifestado dilemas, dos terceras partes los representaron las maestras fotográficamente durante su trabajo en aulas y colegios antes de las sesiones. En este sentido, se concluye que los cuestionamientos son suficientes, pero no necesarios para generar dilemas en las maestras. También se puede afirmar que esos dilemas se pueden crear directamente mediante preguntas formuladas por los observadores sin necesidad de mostrarles contradicciones e incoherencias en su trabajo docente. Una conclusión no prevista ha sido la explicitación de dilemas que tenían las maestras sobre su práctica, y que representaron o materializaron con una fotografía antes de la sesión de foto-elicitación.

Finalmente, se concluye que los procesos de foto-elicitación tienen un valor formativo en el desarrollo profesional docente por haber hecho posible la explicitación y representación de sus conflictos, así como su solución mediante cambios de creencias de naturaleza conceptual o procesual, o a través de transformación o incorporación de nuevas prácticas docentes. En estas situaciones, se promoverán más dilemas en las maestras cuando los observadores les cuestionen su trabajo, bien presentándoles contradicciones entre creencias, bien incoherencias entre los fines que persiguen y las acciones que realizan; es decir, utilizando el tercer tipo de procedimiento de foto-elicitación expuesto en la revisión del estado de la cuestión, donde el observador externo toma las fotografías que dinamizarán cada sesión con una maestra y, a la vez, puede compararlas con las acumuladas de las utilizadas en las sesiones previas para detectar las posibles contradicciones e incoherencias y presentárselas en la siguiente situación de análisis y diálogo basado en imágenes.

Ante este tipo de procedimiento de foto-elicitación, para futuras investigaciones es interesante que el observador externo presente un número suficiente de fotografías a cada una de las maestras para que seleccionen aquellas cuyo contenido les sea más relevante y, de esta forma, garantizar una interacción equitativa y auténtica, sin menoscabo de la validez de los análisis que pudieran realizarse.

AGRADECIMIENTOS

Funded by: Ministry of Economy and Competitiveness, Spain

Funder Identifier: <http://dx.doi.org/10.13039/501100003329>

Award: EDU2014-57103-R

INFORMACIÓN ADICIONAL Y DECLARACIÓN

- Conjunto de datos: Bautista García-Vera, A., Rayón Rumayor, L., & de las Heras Cuenca, A. M. (2019). Use of photo-elicitation to evoke and solve dilemmas that

prompt changes primary school teachers' visions [Data set]. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3592095>

REFERENCIAS

- Alonso, A. (2016). Maestra, aquí no me gusta estar. *Libro de actas del IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 119–127). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://congresos.um.es/content/coni3p/9788460881896.pdf>
- Banks, M., y Zeitlyn, D. (2015). *Visual Methods in Social Research*. London: SAGE.
- Barbour, R., y Morgan, D. L. (2017). *A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice*. London: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Birkeland, A. (2013). Research dilemmas associated with photo elicitation in comparative early childhood education research. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 455–467. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.455>
- Clark, A., y Morriss, L. (2017). The use of visual methodologies in social work research over the last decade: A narrative review and some questions for the future. *Qualitative Social Work*, 16(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/1473325015601205>
- Collier, J. (1954). Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843–859. <https://doi.org/10.1525/aa.1957.59.5.02a00100>
- Dockett, S., Einarsdottir, J., y Perry, B. (2017). Photo elicitation: Reflecting on multiple sites of meaning. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 225–240. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1329713>
- Duffy, G. G. (2002). Visioning and the development of outstanding teachers. *Reading Research and Instruction*, 41(4), 331–344. <https://doi.org/10.1080/19388070209558375>
- Estepa, A., y Amador, J. (2016). Wearable cameras as a tool to capture preservice teachers' marked and recorded noticing. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(3), 281–307.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B. B., Rohr, J., y Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161–171. <https://doi.org/10.1177/0022487109347874>
- French-Lee, S., y Dooley, C. M. (2015). An exploratory qualitative study of ethical beliefs among early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 377–384. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0659-0>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Glaw, X., Inder, K., Kable, A., y Hazelton, M. (2017). Visual Methodologies in Qualitative Research: Autophotography and Photo Elicitation Applied to Mental Health Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406917748215>
- Grimmet, K. (2018). Using photo-elicitation to break the silence. En M. L. Boucher (Ed.), *Participant Empowerment Through Photo-elicitation in Ethnographic Education Research* (pp. 71–92). San Marcos, TX: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64413-4_4
- Hall, L. (2009). A necessary part of good teaching”: Using book clubs to develop preservice teachers' visions of self. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 298–317. <https://doi.org/10.1080/19388070802433206>
- Hammerness, K. (2004). Teaching with vision: How one teacher negotiates the tension between high ideals and standardized testing. *Teacher Education Quarterly*, 31(4), 33–43.
- Harper, D. (1987). The visual ethnographic narrative. *Visual Anthropology*, 1(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/08903548708573913>

- doi.org/10.1080/08949468.1987.9966457
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Harrison, B. (2002). Photographic visions and narrative inquiry. *Narrative Inquiry*, 12(1), 87–111. <https://doi.org/10.1075/ni.12.1.14har>
- Kearns, S. (2012). Seeking researcher identity through the co-construction and representation of young people's narratives of identity. *Educational Action Research*, 20(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647637>
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205–211. <https://doi.org/10.1177/0022487105285639>
- Lefstein, A., y Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 505–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.004>
- Legge, M., y Smith, W. (2014). Teacher education and experiential learning: A visual ethnography. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 94–109. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.7>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., y Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.019>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Miller, K. (2016). Learning about children's school preparation through photographs: The use of photo elicitation interviews with low-income families. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 261–279. <https://doi.org/10.1177/1476718X14555703>
- Nghia, T. H. (2017). What hinders teachers from translating their beliefs into teaching behaviors: The case of teaching generic skills in Vietnamese universities. *Teaching and Teacher Education*, 64, 105–114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.003>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Malloy, J. A., y Pierczynski, M. (2017). The development of teachers' visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 64, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.018>
- Popp, J. S., y Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos*. Madrid: Morata.
- Richard, V. M., y Lahman, M. K. E. (2015). Photo-elicitation: Reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE.
- Ruto-Korir, R., y Lubbe-De Beer, C. (2012). The potential for using visual elicitation in understanding preschool teachers' beliefs of appropriate educational practices. *South African Journal of Education*, 32(4), 393–405. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n4a661>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 49–63). London: SAGE.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strickland, M. J., Keat, J. B., y Marinak, B. A. (2010). Connecting worlds: Using photo narrations to connect immigrant children, preschool teachers, and immigrant families. *School Community Journal*, 20(1), 81–102.
- Terry, L. (2007). Ethics and Contemporary Challenges in Health and Social Care. En A. Leathard

- y S. McLaren (Eds.), *Ethics. Contemporary Challenges in Health and Social Care* (pp. 19–33). Great Britain: MPG Books Ltd. Bodmin. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781861347558.003.0002>
- Torre, D., y Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using photo-elicitation interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>
- Vaughn, M., Parsons, S. A., Keyes, C., Puzio, K., y Allen, M. (2017). A multiple case study of teachers' visions and reflective practice. *Reflective Practices*, 18(4), 526–539. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323731>
- Walls, J., y Holquist, S. E. (2019). Through their eyes, in their words: using photo-elicitation to amplify student voice in policy and school improvement research. En S. K. y L. L. (Eds.), *Research Methods for Social Justice and Equity in Education* (pp. 151–161). Cham, Germany: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05900-2_13
- Walter, K. O., Baller, S. L., y Kuntz, A. M. (2012). Two approaches for using web sharing and photography assignments to increase critical thinking in the health sciences. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 383–394.